Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA

Rafael Bisquerra Alzina[1]

RESUMEN

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. La fundamentación está en el concepto de emoción, teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el fluir, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc. Como ejemplo de marco teórico se expone la teoría de la inversión. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. La práctica de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc. Este artículo se enmarca en los trabajos del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona.

Palabras clave: *educación emocional, inteligencia emocional, inteligencias múltiples, competencias básicas, emoción, conciencia emocional, regulación emocional, teoría de la inversión.*

ABSTRACT

Emotional education is an educational innovation which has as an objective to answer to the social needs not attended into ordinary education. The foundations of emotional education can

1 Rafael Bisquerra es coordinador del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) en el Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona. rbisquerra@d5.ub.es

be found in the concept of emotion, theories of emotion, neuroscience, psychoneuroimmunology, multiple intelligence theory, emotional intelligence, flow, progressive education movement, psychological education, health education, social skills, subjective well-being, etc. As an example of theory we present the reversal theory. The objective of emotiona education is the development of emotional competence: emotional conscience, emotional regulation, selfmanagement, interpersonal intelligence, life skills and subjective well-being. The practice of emotional education implies the design of programs based on a theory, with the training of the teachers who will implement them; we need curricular materials to support the teacher task; to evaluate the programs we need instruments and strategies, etc. This article is the result of the work of the GROP (Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagògica) of the Department MIDE of the University of Barcelona.

Key words*: emotional education, social and emotional learnning, emotional intelligence, multiple intelligences, key competencies, emotion, emotional conscience, reversal theory.*

INTRODUCCIÓN

La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Para ello se requieren una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar diseñar programas fundamentados en un marco teórico; para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.

La palabra clave de la educación emocional es *emoción*. Por tanto, es procedente una fundamentación en base al marco conceptual de las emociones y a las teorías de las emociones. Lo cual nos lleva al constructo de la inteligencia emocional en un marco de inteligencias múltiples. De ahí se pasa al constructo de competencia emocional como factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social.

El desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional. Hay que definir objetivos, asignar contenidos, planificar actividades, estrategias de intervención, etc., para poder diseñar programas de intervención que van a ser experimentados y evaluados.

La evaluación de programas de educación emocional es un aspecto clave para pasar de la intervención a la investigación. La novedad del tema obliga a construir instrumentos y proponer estrategias de evaluación en educación emocional. Estos instrumentos van a ser utilizados en la evaluación de las competencias emocionales y también en la evaluación de programas. Se procura aplicar una complementariedad metodológica entre técnicas cuantitativas y cualitativas.

Con la exposición que sigue se pretende desarrollar un marco programático de investigación en el seno del GROP, que se inició remotamente en 1993 y con más intensidad a partir de 1997, y que se proyecta hacia el futuro a juzgar por las últimas publicaciones sobre el tema (Bar-On y Parker, 2000; Cohen, 1999; Elias, Tobias y Friedlander, 1999, 2000; Elias et al. 1997; Goleman, 1995, 1999; Salovey y Sluyter, 1997, y un largo etcétera).

JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Existen múltiples argumentos para justificarla. Así, por ejemplo, un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención.

Datos sobre los problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, etc., pueden encontrarse en el Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) patrocinado por United States Centers for Disease Control and Prevention (2003); también Dryfoos (1997), Sells y Blum (1996), Walker y Towsend (1998) y otros, aportan evidencia de los comportamientos de riesgo. Algunos de estos datos se comentan a continuación.

Prevalencia de comportamientos problemáticos

Violencia.— En 2003 se registraron 1.600.000 muertes violentas en el mundo. El suicidio es la principal causa con más del 50 % (unos 815.000). Le siguen los homicidios con un 31 % (unos 500.000) y los conflictos bélicos con un 19 % (unos 300.000). En España se cometieron 1234 asesinatos en 2001. Más de un tercio de los adolescentes se han visto implicados en una lucha física en el último año. La violencia doméstica es la segunda preocupación política, después del terrorismo. Durante el año 2000 en España fueron atendidas por malos tratos 59.527 mujeres y 65 fueron asesinadas por sus parejas o ex-parejas.

Depresión.— Un 5 % de los jóvenes pasan por estados depresivos. Durante 1998 se consumieron en España casi 60 millones de envases de tranquilizantes (incluyendo antidepresivos, sedantes, tranquilizantes, psicoestimulantes y neurolépticos), por un importe total de 89.472 millones de pesetas; de ellos, doce millones de envases eran antidepresivos, por un importe de 47.744 millones de pesetas (datos del El País, 21-9-99: 38). La venta de antidepresivos se ha triplicado en diez años. Como se sabe, el *Prozac* no solo es el antidepresivo más recetado sino que es, probablemente, uno de los medicamentos más consumidos en todo el mundo. En Estados Unidos fue el medicamento más vendido en 1996. Solo en Cataluña, la Seguridad Social pagó durante 1996 la cantidad de 2.065 millones en *Prozac*. Se estima que más de treinta millones de personas lo han consumido en el mundo. En 1998, las ventas se acercaron a 8.000 millones en España, donde más de siete millones de personas consumen antidepresivos. Este fenómeno a llevado a Marinoff (2000) a escribir *Más Platón y menos Prozac*. Se estima que a lo largo del siglo XXI un 25 % de las personas pasará por estados de depresión. Las investigaciones sugieren una correlación entre depresión, déficit en habilidades sociales, desesperanza, falta de asertividad y baja autoestima.

Suicidio.— El 20 % de los jóvenes han contemplado la posibilidad de suicidarse. Ha aumentado en un 50 % el número de suicidios entre los menores de 25 años en los últimos 10 años. En España se suicidan cada año unos 100 adolescentes. Un grado elevado de satisfacción con la vida en general y una ganas de vivir son la mejor prevención contra el suicidio. El riesgo de suicidio emerge cuando el balance de felicidad arroja un saldo negativo.

Consumo de drogas.— Los datos sobre consumo de drogas son abundantes y de dominio público, por tanto no vamos a extendernos en ellos. Recordemos solamente que más de la mitad de los adolescentes han consumido alcohol en el último mes, a pesar de estar prohibido.

Co-ocurrrencia de comportamientos problemáticos

Los comportamientos de riesgo rara vez se dan aislados (Graczyk et al., 2000: 393; Jessor, 1993). Se da una co-ocurrencia de comportamientos problemáticos. Dryfoos (1997) lo denomina «paquetes» de comportamientos desadaptativos. Por ejemplo, del 28 % de estudiantes de secundaria que se implican en conducta antisocial, el 37 % fuman, el 54 % consumen alcohol, el 72 % informan que son sexualmente activos y el 34 % indican estar pasando por estados depresivos o haber considerado el suicidio. Un 30 % de los jóvenes entre 14-17 años se implican en comportamientos de multi-riesgo. Hurrelmann (1997) señala como el estrés en la adolescencia correlaciona con el fracaso escolar, conducta social desviada, delincuencia, integración en grupos de iguales desviados, consumo de drogas y baja autoestima. Como se podría esperar, cuanto más elevada sea la cantidad de co-ocurrencia de comportamientos problemáticos, menor es el resultado en indicadores de ajuste. La presión del grupo puede causar excesos, si la escuela, la familia y la comunidad fallan en potenciar el desarrollo de comportamientos saludables. Hay evidencia de que las competencias emocionales constituyen un factor importante de prevención.

Factores de riesgo y factores protectores

En los últimos treinta años la investigación psicopedagógica ha prestado atención a los factores de riesgo. Recientemente los estudios se centran también en los factores protectores (Graczyk *et al.*, 2000). Se ha pasado la *patogénesis* a la *salutogénesis*. Tres hallazgos importantes en este sentido son: 1) Rara vez un factor específico de riesgo incide en un único comportamiento desajustado; más bien son múltiples formas de comportamiento desajustado las que se asocian con un mismo factor de riesgo. Este hecho explica, en parte, los elevados índices de co-ocurrencia de comportamientos problemáticos. 2) Cualquier forma de desajuste se asocia con múltiples factores de riesgo; 3) Hay un conjunto de factores protectores que aparece relacionado con la disminución de múltiples formas de desajuste.

Los factores de riesgo se pueden agrupar en cinco categorías: individuo, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad. Los relacionados con las características individuales incluyen discapacidades constitucionales (físicas o genéticas), retrasos en el

desarrollo, dificultades emocionales y comportamientos problemáticos precoces. Los factores familiares incluyen psicopatologías familiares, tensión marital, conflictos entre miembros de la familia, desorganización en la estructura familiar, estatus socio-económico bajo, familia numerosa, alta movilidad, lazos inseguros con los padres, supervisión inapropiada, severidad e inconsistencia de los padres. Interacciones problemáticas con los iguales que conducen a comportamientos de riesgo incluyen el rechazo de los compañeros, presión negativa del grupo y modelos negativos de los iguales. Factores de riesgo en la escuela incluyen la asistencia a escuelas ineficaces, fracaso escolar y descontento. Características de la comunidad que sitúan al joven en situación de riesgo son: desorganización social, delincuencia, accesibilidad a armas, desempleo y disponibilidad limitada de recursos.

De los factores protectores poco se sabe todavía. La información disponible indica que hay dos categorías de factores protectores: personales y ambientales (Coie et al., 1993; Doll y Lyon, 1998; Dryfoos, 1997; Durlack, 1998; Graczyk et al., 2000). Las características personales del joven que sirven de factores preventivos son: competencias sociales y emocionales (habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de solución de problemas sociales, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas). Los factores ambientales que aportan un contexto de apoyo y favorecen el desarrollo social y emocional del joven son: compromiso fuerte con al menos un adulto, comportamiento apropiado de los padres, implicación en organizaciones constructivas, actividades sociales y acceso a buenas escuelas.

Implicaciones para la práctica

Estos datos evidencian la necesidad de abordar una prevención inespecífica que incida en situaciones múltiples (conflictos, violencia, consumo de drogas, estrés, depresión, etc.) Por otra parte, además de prevenir, es importante *construir bienestar*. Hay evidencia de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse competentes y apoyados) es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, y al mismo tiempo es más probable que procuren mantener buena salud, tener buen rendimiento académico, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades, etc. (Scales y Leffert, 1999).

La identificación de los factores de riesgo y de los factores protectores tiene importantes implicaciones para la educación emocional: 1) el marco teórico para la prevención efectiva y el desarrollo de competencias socio-emocionales debe centrarse en la disminución de los factores de riesgo y en la potenciación de los factores protectores. 2) de esta forma, un mismo programa puede incidir en múltiples aspectos, y no limitarse a un solo comportamiento problemático (violencia, consumo de drogas, sida, etc.). 3) La prevención efectiva y el desarrollo de competencias emocionales debería incluir intervenciones centradas no solo en el individuo, sino también en los múltiples contextos en los que interviene (familia, iguales, escuela, comunidad). 4) Las competencias socio-emocionales son factores protectores para una variedad de comportamientos ajustados y su desarrollo debe enfocarse en programas comprensivos.

Se puede afirmar que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etc.) tienen un fondo emocional. Se requieren cambios en la respuesta emocional que damos a los acontecimientos para prevenir ciertos comportamientos de riesgo. Una respuesta a esta problemática puede ser la educación emocional. Múltiples voces se han manifestado en este sentido (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, 1994; Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg y Zins, 2000; Weissberg, Caplan y Sivo, 1989; Weisberg y Greenberg, 1998, etc.). La educación emocional deriva del concepto de emoción y sus implicaciones.

CONCEPTO DE EMOCIÓN

Para poder hablar de educación emocional necesitamos saber qué es una emoción y que implicaciones para la práctica se derivan de este concepto.

Una emoción se produce de la siguiente forma: 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica. 3) El *neocortex* interpreta la información.

De acuerdo con este mecanismo, en general hay bastante acuerdo en considerar que una *emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.* En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar así:

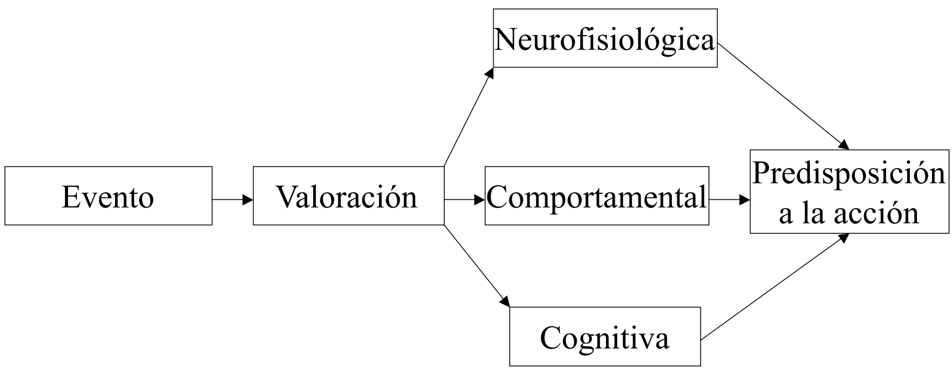


Figura 1
Concepto de emoción.

El proceso de valoración puede tener varias fases. Según Lazarus (1991b) hay una valoración primaria sobre la relevancia del evento: ¿es positivo o negativo para el logro de nuestros objetivos? En una evaluación secundaria se consideran los recursos personales para poder afrontarlo: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación?

Gran parte de lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente; se realiza de forma automática. Conviene insistir en que la mayoría de emociones se generan inconscientemente. También es útil distinguir entre *reacciones emocionales innatas* y *acciones emocionales voluntarias*. Las respuestas de evitación se encuentran a mitad de camino entre ambas (LeDoux, 1999: 293). Cuando hablamos de las acciones emocionales voluntarias nos referimos a los sentimientos (LeDoux, 1999: 300). Estado de ánimo se refiere a un estado emocional mantenido durante semanas o más tiempo. Coincidimos con Frijda (1994) al afirmar que las emociones nos dicen qué hechos son verdaderamente importantes para nuestra vida.

COMPONENTES DE LA EMOCIÓN

Hay tres componentes en una emoción**: neurofisiológico, conductual, cognitiva**. La **neurofisiológica** se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todo esto son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar. Sin embargo se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación. Como consecuencia de emociones intensas y frecuentes se pueden producir problemas de salud (taquicardia, hipertensión, úlcera, etc.). Por eso, la prevención de los efectos nocivos de las emociones en el marco de la educación emocional se puede entender como un aspecto de la educación para la salud.

La observación del **comportamiento** de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. Esta componente puede intentar disimularse. Por ejemplo, las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos 23 músculos, que conectan directamente con los centros de procesamiento de las emociones, lo que hace que el control voluntario no sea fácil; aunque, siempre es posible «engañar» a un potencial observador. Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales.

La componente **cognitiva** o vivencia subjetiva es lo que a veces se denomina *sentimiento*. Sentimos miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones. Para distinguir entre la componente neurofisiológica y la cognitiva, a veces se emplea el término *emoción*, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional) y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva). La componente cognitiva hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Pero al mismo tiempo dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficits provocan la sensación de «no sé que me pasa». Lo

cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.

Es interesante relacionar estos tres componentes con la clasificación de objetivos didácticos. Si bien lo observamos veremos un paralelismo entre: a) «Hechos, conceptos y sistemas conceptuales» con la dimensión cognitiva; b) «Procedimientos» con el comportamiento; c) «Actitudes, valores y normas» con respecto a la dimensión emocional.

DE LA INTELIGENCIA GENERAL A LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La investigación sobre la inteligencia probablemente se inicia con los estudios de Broca (1824-1880), que estuvo interesado en medir el cráneo humano y sus características, y por otra parte descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro. Al mismo tiempo, Galton (1822-1911) bajo la influencia de Darwin, realizaba sus investigaciones sobre los genios, donde aplicaba la campana de Gauss. También en esta época Wundt (1832-1920) estudiaba los procesos mentales mediante la introspección. Pero es a partir de Binet cuando se habla de la medición de la inteligencia cuyos efectos sobre la educación son imponderables. Es en 1905 cuando Binet (1857-1911) elabora el primer test de inteligencia, a partir de una demanda del Ministerio de Educación francés, con objeto de identificar a los sujetos que podían seguir una escolaridad ordinaria y distinguirlos de los que requerían educación especial. Posteriormente, en 1912, Stern introduce el término de CI (Coeficiente Intelectual) que tendrá una gran aceptación y difusión. En 1908 se traduce el test de Binet-Simon al inglés; pero no empieza a ser difundida hasta la versión de 1916, conocida como Stanford-Binet, bajo la dirección de L. Terman. Esta prueba fue utilizada en la Primera Guerra Mundial para examinar a más de un millón de reclutas americanos, lo cual contribuyó a su difusión y general conocimiento. Sucesivas revisiones en 1937 y 1960, dotaron a este instrumento de una consistencia que lo hizo mundialmente famoso; el concepto de CI pasó a ser conocido por el gran público. Cattell (1860-1944) difundió los tests de inteligencia por Estados Unidos, con la idea de que eran buenos predictores del rendimiento académico.

Más tarde, Spearman (1863-1945) y Thurstone (1887-1955) aplicaron el análisis factorial al estudio de la inteligencia. Este último, a partir del *factor g* extrajo siete habilidades mentales primarias (comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo) que, en cierta forma, se puede considerar como un antecedente remoto de las inteligencias múltiples (IM) de Gardner (1983). Otro antecedente de las IM es Guilford, que en 1950 presentó sus trabajos sobre estructura de la inteligencia, que abrieron la puerta al estudio de la creatividad y al pensamiento divergente.

Muchos modelos posteriores se han propuesto para describir el constructo de inteligencia y sus factores. Entre ellos cabe destacar a los continuadores del enfoque factorial-analítico, ya sean monistas (Jensen, Eysenck, Anderson) o pluralistas (Horn, Ackerman); las teorías del aprendizaje (Schank, Snow, Butterfiel, Brown, Campione, Perkins); las teorías del procesamiento de la información (Carroll, Hunt, Stenberg, Shore, Dover); las teorías del desarrollo cognitivo (Piaget, Arlin, Flavell, Case, Ziegler, Li), etc. (Prieto y

Ferrandiz, 2001: 15-38), etc. La discusión sobre el constructo de inteligencia sigue abierta. Aportaciones recientes se han referido a la inteligencia académica, inteligencia práctica, inteligencia exitosa, inteligencia social, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, etc. Las tres últimas revisten una particular importancia por el tema que nos ocupa.

Del marco teórico de la inteligencia social deriva el desarrollo de habilidades sociales (Zirkel, 2000). La competencia social es importante en múltiples situaciones: escuela, familia, trabajo, sociedad, etc. El desarrollo de habilidades sociales ya tiene una larga tradición; buenos ejemplos son los trabajos de Goldstein et al. (1989), Monjas (1993), Paula Pérez (2000) y muchos otros. Para una panorámica del estado de la cuestión, donde se revisa la efectividad de más de 700 programas véase Topping, Holmes y Bremmer (2000). Recientemente han aparecido páginas web donde se ofrecen recursos (por ejemplo: http://ericir.syr.edu) y enlaces con otras páginas.

Howard Gardner pone en cuestión el CI, que se ajusta a la «escuela uniforme», y como alternativa propone la teoría de las inteligencias múltiples. H. Gardner, de la Universidad de Harvard, realizó entre 1979 y 1983 un estudio sobre la naturaleza del potencial humano y su realización, cuya culminación fue la publicación de la obra *Frames of mind*. Esta obra tuvo escaso eco en el mundo de la psicología, sin embargo provocó un gran revuelo entre los profesionales de la educación. En 1993 publicó *Multiple intelligences. The theory in practice*, cuya traducción al castellano ve la luz en 1995. En esta obra se expone de manera sistemática la teoría de las inteligencias múltiples, preguntas y respuestas que han ido surgiendo a lo largo de estos diez años, la educación de las inteligencias múltiples, su evaluación y lo que puede ser la escuela del futuro, centrada en la atención a la diversidad. En esta obra Gardner (1995) distingue siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente Gardner (2001) añade dos más: inteligencia existencial e inteligencia naturalista. La inteligencia naturalista se refiere a la conciencia ecológica que permite la conservación del entorno; la existencial es la que utilizamos cuando nos formulamos preguntas sobre el sentido de la vida, el más allá, etc. Incluso sugiere la posibilidad de otras inteligencias.

De todas estas inteligencias, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal las que nos interesan particularmente, ya que son las que tienen que ver con la inteligencia emocional. En cierta forma, la inteligencia emocional está formada por estas dos inteligencias. En otro orden de cosas, la inteligencia interpersonal tiende a coincidir con lo que otros autores han denominado inteligencia social (Zirkel, 2000, Topping, Bremmer y Holmes, 2000; Topping, Holmes y Bremmer, 2000; Cherniss, 2000, etc.). Mientras que la inteligencia intrapersonal tiende a coincidir con la inteligencia personal (Sternberg, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000).

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Antecedentes de la inteligencia

Los antecedentes de la inteligencia emocional tienen que rastrearse en las obras que se ocupan de la inteligencia y de la emoción. Estos son los dos componentes básicos de

inteligencia emocional, que como descriptor se está utilizando solamente a partir de la segunda mitad de la década de los noventa.

Por lo que respecta a los antecedentes centrados en la inteligencia, nos hemos referido a ellos en los apartados anteriores. A continuación vamos a referirnos preferentemente a los antecedentes centrados en la emoción. Como antecedentes están los enfoques del *counseling* que han puesto un énfasis en las emociones. Particularmente la psicología humanista, con Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, que a partir de mediados del siglo XX ponen un énfasis especial en la emoción. Después vendrán la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y muchos otros, que adoptan un modelo de *counseling* y psicoterapia que toma la emoción del cliente *hic et nunc* como centro de atención. Este enfoque defensa que cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente. Cuando se ponen barreras a este objetivo básico pueden derivarse comportamientos desviados. Taylor et al. (1997) al ocuparse de los desórdenes afectivos hacen referencia a algunos aspectos históricos de la inteligencia emocional.

En 1966, B. Leuner publica un artículo en alemán cuya traducción sería «Inteligencia emocional y emancipación» (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En él se plantea el tema de como muchas mujeres rechazan un rol social a causa de su baja inteligencia emocional.

Han de transcurrir veinte años para encontrar otro documento que se refiera a ese concepto. En 1986, W. L. Payne presentó un trabajo con el título de «A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire» (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000a). Como podemos observar en el título aparecía «inteligencia emocional». En este documento Payne (1986) plantea el eterno problema entre emoción y razón. Propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños. La ignorancia emocional puede ser destructiva. Por esto, los gobiernos deberían ser receptivos y preocuparse de los sentimientos individuales. Interesa subrayar que este artículo, uno de los primeros sobre inteligencia emocional del que tenemos referencia, se refiere a la educación de la misma. En este sentido podemos afirmar que la inteligencia emocional ya en sus inicios manifestó una vocación educativa.

Estos dos últimos documentos prácticamente no tuvieron trascendencia y no se citan (con muy contadas excepciones) en los estudios científicos sobre inteligencia emocional. Sin embargo podemos suponer que tuvieron una influencia sobre el famoso artículo de Salovey y Mayer (1990), puesto que estos autores son de los pocos (tal vez los únicos) que los citan posteriormente (Mayer, Caruso y Salovey, 2000: 93-96).

En 1985, Bar-On utilizó la expresión EQ (*Emotional Quotient*) en su tesis doctoral. Según explica él mismo, el término EQ fue acuñado en 1980 (Bar-On, 2000: 366). Aunque parece ser que no tuvo una difusión hasta 1997 en que se publicó la primera versión del *The Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997).

El ímpetu del interés por la inteligencia emocional se inició con dos artículos en revistas especializadas (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990). Si bien fue este último el que tuvo mayor resonancia, cuyo título era, precisamente: *Emotional Intelligence* (Salovey y Mayer, 1990).

A menudo pasa desapercibido que en 1994 se fundó el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning) con objeto de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo. Este hecho, claramente educativo, fue anterior a la publicación del libro de Goleman (1995).

Como es de todos conocido, fue el libro *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman (1995) el que difundió este concepto de forma espectacular, al ser un best seller un muchos países. Goleman reconoce que se basa en el trabajo de Salovey y Mayer (1990). Un análisis del contexto de mediados de los noventa en EEUU permite entrever que en el éxito de la obra de Goleman intervinieron una serie de factores que es esclarecedor conocer. Entre ellos están los siguientes.

Antes de la publicación del libro de Goleman, había causado un impacto social la publicación de la obra *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994), en la cual se pone el dedo en la llaga de la polémica entre igualitarismo y elitismo. Esta obra justifica la importancia del CI para comprender las clases sociales en América y en otras sociedades. Estos autores defendían la postura elitista. Según ellos, la inteligencia de la gente se distribuye de acuerdo con la curva normal: pocos son muy inteligentes, muchos están en el medio, y unos pocos tienen poca inteligencia. Estas diferencias son difíciles de cambiar. Toman en consideración la relación entre inteligencia y economía, señalando una relación entre baja inteligencia y pobreza o desempleo; mientras que la alta inteligencia se relaciona con empleos bien pagados y con más salud. Las personas inteligentes consiguen reconocidos títulos universitarios que les permiten acceder a buenos empleos, con buenos sueldos, y como consecuencia son felices. En cambio las personas poco inteligentes tienen dificultades de aprendizaje, obtienen títulos de bajo nivel o ninguno, tienen dificultades en lograr empleos y los que obtienen son temporales, poco considerados y mal pagados; como consecuencia no pueden ser felices. Poner sobre el papel ideas tan elitistas era provocar la reacción y la controversia. La resonancia fue tan grande, tanto en la prensa, en los *mass media* y en la literatura científica, que hasta se llegó a hablar de *The Bell Curve Wars* (Fraser, 1995). En este ambiente llegó la obra de Goleman (1995), *Emotional Intelligence*, adoptando una postura de reacción al elitismo de *The Bell Curve*. Goleman contrasta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda y que el EQ (emotional quotient) en el futuro substituirá al CI. Pero, lo que es más importante: las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. Por tanto, todos pueden ser inteligentes emocionales y ser felices. En este sentido, Goleman tomaba la postura igualitaria, frente al elitismo.

A esto hemos de añadir que Goleman presentó su obra en un momento en que el antagonismo entre razón y emoción empezaba a ser superado. Se acababan de producir aportaciones importantes a favor de la emoción por parte de la investigación científica (psicología cognitiva, psicología social, neurociencia, psiconeuroinmunología, etc.). Esto ayuda a entender mejor la popularización de la inteligencia emocional que se produjo a partir de este momento.

Goleman (1995) plantea la clásica discusión entre cognición y emoción de un modo novedoso. Tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro, y por

tanto con lo inteligente, positivo, profesional, científico, académico, masculino, apolíneo, Super-Yo, principio de realidad, etc. Mientras que lo emocional se ha asociado con el corazón, los sentimientos, el Ello, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos, lo dionisíaco, el principio del placer, etc. Es decir, tradicionalmente lo racional se ha considerado de un nivel superior a lo emocional. Goleman plantea el tema dándole la vuelta, en un momento en que la sociedad está receptiva para aceptar este cambio. Las obras de Matthews (1997) y Dalgleish y Power (1999), entre otras, son un indicador de la necesaria complementariedad entre cognición y emoción. Esta receptividad hacia la aceptación del binomio cognición-emoción, se debe a un conjunto de factores, entre los cuales están el creciente índice de violencia (con su carga emocional); la evidencia de que lo cognitivo por sí mismo no contribuye a la felicidad; la evidencia de que la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que cognitivos; la constatación de que el rendimiento académico no es un buen predictor del éxito profesional y personal; las aportaciones de la psicología cognitiva, la neurociencia y la psiconeuroinmunología; una creciente preocupación por el bienestar más que por los ingresos económicos (*downshifting*); la creciente preocupación por el estrés y la depresión, con la consiguiente búsqueda de habilidades de afrontamiento, donde los índices de venta de los libros de autoayuda son el indicador de una necesidad social, etc.

Desde entonces la inteligencia emocional ha sido definida y redefinida por diversos autores. Mayer, Salovey y Caruso (2000) exponen como se puede concebir la inteligencia emocional, como mínimo de tres formas: como rasgo de personalidad, como habilidad mental y como movimiento cultural (*Zeitgeist*).

El constructo de inteligencia emocional

La definición del constructo *inteligencia emocional* ha acaparado la atención de los investigadores desde el artículo de Salovey y Mayer (1990). Según estos autores, la inteligencia emocional consistía en la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Estos autores han ido reformulando el concepto en sucesivas aportaciones (Mayer y Salovey, 1993, 1997; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Una de las que se toman como referencia es la siguiente (Mayer y Salovey (1997: 10): «la inteligencia emocional incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual» (traducción propia). En aportaciones posteriores, Mayer, Salovey y Caruso (2000) conciben la inteligencia emocional como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas: 1) Percepción emocional: las emociones son percibidas y expresadas. 2) Integración emocional: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influencian la cognición (integración emoción cognición). 3) Comprensión emocional: Señales emocionales en relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado;

esto significa comprender y razonar sobre las emociones. 4) Regulación emocional (*emotional management*): Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal.

El punto de vista de Goleman (1995) probablemente sea el que se haya difundido más. Recogiendo las aportaciones de Salovey y Mayer (1990), considera que la *inteligencia emocional* es: 1) *Conocer las propias emociones*: El principio de Sócrates «conócete a ti mismo» nos habla de esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas. 2) *Manejar las emociones*: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales. 3) *Motivarse a sí mismo*: Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden. 4) *Reconocer las emociones de los demás*: El don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.). 5) *Establecer relaciones*: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

Otros autores se han ocupado de definir el constructo de inteligencia emocional, entre los que están Saarni (2000), Davies, Stankov y Roberts (1998), Epstein (1998), Bar-On (1997), Shutte et al. (1998) y muchos otros. Algunos abogan por un marco amplio de la inteligencia emocional, en la cual incluyen todo lo que no queda contemplado en la inteligencia académica, como control del impulso, automotivación, relaciones sociales, etc. (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, 2000). Otros se inclinan más por un concepto restrictivo de inteligencia emocional. En esta última postura están los que consideran que los conceptos científicos son específicos y restrictivos y que en la medida que dejan de serlo pasan a ser divulgaciones acientíficas. Mayer, Salovey y Caruso (2000) están en esa última postura. La conclusión es que hay claras divergencias entre el concepto que se tiene de inteligencia emocional según los autores. El análisis de las definiciones aportadas por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Schutte, et al. (1998), Bar-On (1997, 2000), Saarni (2000), Mayer, Salovey y Caruso (2000), etc., pone de manifiesto las discrepancias. Por otra parte conviene recordar

que las discrepancias sobre el concepto de inteligencia han estado presentes a lo largo de todo el siglo XX (Sternberg, 2000).

Las aportaciones de la neurociencia no permiten dirimir el litigio entre los dos modelos de inteligencia emocional (amplio o restrictivo). Sin embargo, estas investigaciones aportan evidencia que apoyan la existencia de una inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades que son distintas de las habilidades cognitivas o CI (Bechara, Tranel, Damasio, 2000).

No han faltado autores que han criticado la propuesta de una inteligencia emocional (Hedlund y Sternberg, 2000). Davies et al. (1998) a partir de una investigación empírica llegan a una conclusión crítica: tal vez el constructo de inteligencia emocional no sea realmente una aptitud mental. Estos autores se cuestionan que se pueda incluir en la tradición psicométrica de inteligencia. Los datos ponen de manifiesto la dificultad de operacionalizar la inteligencia emocional como un constructo diferente.

En contraposición, Mayer, Caruso y Salovey (2001) se han centrado en establecer las propiedades psicométricas del constructo inteligencia emocional. Su objetivo es demostrar que el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) satisface los criterios para ser considerada una prueba psicométrica basada en un marco teórico. Concluyen que la inteligencia emocional se refiere a un «pensador con un corazón» («a thinker with a heart») que percibe, comprende y maneja relaciones sociales.

Desde el punto de vista de la psicología de la personalidad, la inteligencia emocional se puede considerar como un aspecto de la personalidad (McCrae, 2000).

La discusión sobre el constructo de inteligencia emocional sigue abierto. Independientemente de los avances que se puedan producir en el campo teórico, las aplicaciones que de ello se derivan van en la dirección de la existencia de unas competencias emocionales que pueden ser aprendidas.

La inteligencia emocional como *Zeitgeist*

Se denomina *Zeitgeist* al espíritu de una época, la tendencia intelectual o clima cultural, a veces apasionada, que caracteriza un momento dado. El *Zeitgeist* de finales del siglo XX era favorable a lo emocional. Como consecuencia de la obra de Goleman (1995), la inteligencia emocional ha ocupado las páginas de los principales periódicos y revistas de todo el mundo, incluyendo la portada de la revista *Time* (Gibbs, 1995). El término *Emotional intelligence* fue seleccionado como expresión más útil por la American Dialect Society (1995). Otros datos que explican la consideración de la inteligencia emocional como movimiento son la presencia de Goleman en la prensa diaria, sus nuevas obras que son *best sellers* nada más publicarse, la incidencia en la formación de directivos (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002), la educación emocional (Bisquerra, 2000), etc. Conviene decir que ésta es la parte de divulgación del tema, que a veces ha producido malos entendidos, críticas y reacciones, haciendo que el término inteligencia emocional sea controvertido.

A partir de finales de los noventa se van multiplicando las publicaciones sobre educación emocional en castellano (libros, artículos en revistas especializadas, prensa diaria), siendo buena prueba de ello las obras de Alvarez (2001), Arnold (2000), Bach y

Darder (2002), Bisquerra (2000), Carpena (2001), Elias et al. (1999, 2000), Fernández Berrocal et al. (2002), Gallifa et al. (2002), Gómez (2002), Gómez Chacón (2000), GROP (1998, 1999), Güell y Muñoz (2000, 2003), López (2003), Pascual y Cuadrado (2001), Renom (2003), Salmurri y Blanxer (2002), Salvador (2000), Sastre y Moreno (2002), Shapiro (1998), Steiner (2002), Vallés Arándiga (1999), etc.

También van proliferando los cursos, seminarios y ponencias en congresos. Incluso se celebra el *I Congreso Estatal de Educación Emocional* en Barcelona del 3 al 5 de febrero de 2000. En la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona se crea una asignatura de libre elección sobre *Educación emocional* en 1999, y otra de doctorado a partir de 1998, a partir de la cual se inician diversas tesis doctorales. En 2002 se inicia el primer *Postgrado en Educación Emocional*.

Paralelamente se han ido creando webs interesantes sobre el tema, como por ejemplo:

http://www.casel.org/
http://eiconsortium.org/
http://www.mantra.com.ar/contenido/inteligencia.html
http://www.emocionol.com/
http://www.EQParenting.com/
http://www.libro-educacion-emocional.com/
http://www.cfchildren.org/Resources.html
http://www.usuarios.intercom.es/educador/emotion.htm
http://www.6seconds.org/
http://www.e-excellence.es/
http://www.ucm.es/info/seas/
http://www.inteligencia-emocional.org/

Todo esto justifica que se pueda hablar del movimiento de la inteligencia emocional como *Zeitgeist*, también denominado «revolución emocional», cuyas aplicaciones prácticas constituyen un aspecto importante de la educación emocional. El reto que se plantea es cómo esta *Zeitgeist* va a incidir en la investigación educativa.

LA COMPETENCIA EMOCIONAL

Concepto de competencia y clases

Del constructo de inteligencia emocional deriva el desarrollo de competencias emocionales. La *competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.* En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas.

Dentro de las competencias de acción profesional (Echeverría, 2002; Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 1997) se pueden distinguir las técnicas (saber), las metodológicas (saber hacer) y otras que han recibido diversas denominaciones según los autores: competen-

cias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales (Mazariegos et al., 1998), competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc.

Las competencias básicas que una persona debe dominar al finalizar la escolaridad obligatoria es un tema de debate. Aportaciones a este debate han sido presentadas por la Generalitat de Catalunya (2000), INCANOP (1997), Noguera et al. (2002), Rychen y Salganik (2001) y muchos otros. Algunos se refieren específicamente al desarrollo de estas competencias en la escuela (Weissberg y Greenberg, 1998).

Las habilidades sociales es una expresión que se difundió en los años ochenta y que en la década de los noventa se ha ido denominando «competencia social» (Fabes et al., 1999; Segura et al., 1998, 1999; Topping et al., 2000). Para muchos, las competencias sociales se deben complementar con las competencias emocionales y se pasa a hablar de competencias sociales y emocionales (o socio-emocionales) por parte de autores como Cherniss (2000), Coombs-Richardson (1999), Zins et al (2000), etc. Mientras que otros se refieren específicamente a las competencias emocionales: Boyatzis, Goleman y Hay/McBer (1999), Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), Greenberg et al. (1995), Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), etc.

En resumen, hay un convencimiento en la necesidad de desarrollar competencias que van más allá de las competencias profesionales habituales. No hay todavía ni una conceptualización ni una denominación unánime para estas competencias. Por nuestra parte vamos a referirnos a las competencias emocionales. Entendemos que es una forma de denominar, como mínimo a un sub-conjunto, de las competencias básicas para la vida. Queda como un reto para la comunidad científica la dilucidación jerárquica y terminológica de este emergente entramado de competencias.

CARACTERÍSTICAS DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

La competencia emocional (a veces en plural: competencias emocionales) es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la *competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*.

Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Algunos autores (Salovey y Sluyter, 1997: 11) han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Este marco es coherente con el concepto de inteligencia emocional: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía, habilidades sociales.

Actualmente las competencias emocionales se consideran un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad. En el mundo laboral se acepta que la productividad depende de una fuerza de trabajo que sea emocionalmente competente (Elias et al., 1997: 6; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).

Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir las competencias emocionales. Entre las aportaciones más recientes están las de Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000), Saarni (1997, 2000), Casel (*www.casel.org*), etc.

Por nuestra parte, recogiendo las propuestas anteriores y a partir del marco teórico sobre la educación emocional (Bisquerra, 2000), vamos a considerar la siguiente estructuración de las competencias emocionales.

1. Conciencia emocional

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

1.1. *Toma de conciencia de las propias emociones*: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
1.2. *Dar nombre a las propias emociones*: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.
1.3. *Comprensión de las emociones de los demás:* capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

2. Regulación emocional

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

2.1. *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
2.2. *Expresión emocional*: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emo-

cional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

2.3. *Capacidad para la regulación emocional*: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.

2.4. *Habilidades de afrontamiento*: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

2.5. *Competencia para auto-generar emociones positivas*: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

3. *Autonomía personal (autogestión)*

Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

3.1. *Autoestima*: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

3.2. *Automotivación*: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

3.3. *Actitud positiva*: capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo *(self)* y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

3.4. *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.

3.5. *Análisis crítico de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

3.6. *Buscar ayuda y recursos*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

3.7. *Auto-eficacia emocional*: capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su «teoría

personal sobre las emociones» cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

4. *Inteligencia interpersonal*

La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

4.1. *Dominar las habilidades sociales básicas*: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.
4.2. *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
4.3. *Comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
4.4. *Comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
4.5. *Compartir emociones*: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
4.6. *Comportamiento pro-social y cooperación*: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
4.7. *Asertividad*: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

5. *Habilidades de vida y bienestar*

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

5.1. *Identificación de problemas*: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
5.2. *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

5.3. *Solución de conflictos:* capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
5.4. *Negociación*: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
5.5. *Bienestar subjetivo*: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
5.6. *Fluir*: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

EDUCACIÓN Y COMPETENCIA EMOCIONAL

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiere conocimientos en el momento que los necesita. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial. En el siglo XXI probablemente se pase de rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional.

Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios, etc. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión; y, en algunos casos, llegan a intentos de suicidio. Todo ello está relacionado con deficiencias en la madurez y el equilibrio emocional que reclaman una atención por parte del sistema educativo.

Concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa del sistema educativo. Para muchas personas, el desarrollo de las competencias emocionales pueden ser más necesario que saber resolver ecuaciones de segundo grado.

El conocido *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro* (Delors, et al. 1996) señala que para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Con objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: a) *aprender a conocer;* b) *aprender a hacer;* c) *aprender a vivir juntos;* y d) *aprender a ser*. Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el primero, y en menor medida en el segundo. Los dos últimos han estado prácticamente ausentes; los cuales tienen mucho en común con la educación emocional.

«Conócete a ti mismo» ha sido uno de los objetivos del ser humano y debe estar presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional. Conocer las propias emociones, la relación que estas tienen con nuestros pensamientos y comportamientos, debería ser uno de los objetivos de la educación.

La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales, de donde se pueden derivar efectos sobre el estrés o la depresión. Estos dos son, precisamente, causas importantes de bajas laborales entre el profesorado. Lo cual sugiere que se le debe prestar una atención especial entre el profesorado, como primer destinatario de la educación emocional. Por extensión, el profesorado debería contribuir al desarrollo emocional de los estudiantes. Esto nos lleva a la educación emocional.

CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

El desarrollo de las competencias emocionales da lugar a la educación emocional. Concebimos la **educación emocional** como un *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.*

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional recoge las aportaciones de otras ciencias, integrándolas en una unidad de acción fundamentada. Algunos de los fundamentos más relevantes de la educación emocional son los siguientes.

Los **movimientos de renovación pedagógica**, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), se proponían una **educación para la vida**, donde la afectividad tenía un papel relevante. Ilustres teóricos y representantes de estos movimientos han llamado la atención sobre la dimensión afectiva del alumnado. Entre ellos recordemos Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc. Movimientos recientes de innovación educativa, tales como la **educación psicológica**, **la educación para la carrera**, la **educación moral**, las **habilidades sociales**, el **aprender a pensar**, la **educación para la salud**, la **orientación para la prevención y el**

desarrollo humano (GROP, 1998a), etc., tienen una clara influencia en la educación emocional. Lo que caracteriza a ésta última es el enfoque «desde dentro», que pone un énfasis especial en la emoción subyacente en todas las propuestas anteriores.

El ***counseling*** y la **psicoterapia** se pueden considerar como una terapia emocional, ya que se centran en los problemas emocionales (ansiedad, estrés, depresión, fobias, etc.). La psicología humanista, con Carl Rogers, Gordon Allport, Abraham Maslow y otros, puso un énfasis especial en las emociones; la logoterapia de V. Frankl, al buscar el sentido de la vida, llegó a conceptos como la *responsabilidad* en la *actitud ante la vida*; la psicología cognitiva, y en especial la psicoterapia racional-emotiva de Ellis, es otro referente significativo; otras aportaciones son las de Carkhuff, Beck, Meichenbaum, etc.

Desde el punto de vista de la **metodología** de intervención, conviene destacar las aportaciones del *developmental counseling*, la dinámica de grupos, la orientación para la prevención, el modelo de programas y el modelo de consulta. Especial relevancia tiene la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje; esto sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención y poner un énfasis en analizar como los modelos (compañeros, personajes de los *mass media*, profesores, padres) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos. Otras aportaciones metodológicas a tener presente son, entre otras, el modelo de desarrollo social (Hawkins, 1997), que se ha aplicado a la prevención de la delincuencia; el modelo ecológico y sistémico de Bronfenbrenner (1977, 1979); la teoría del comportamiento problemático y desarrollo social (Jessor y Jessor, 1977), que se ha aplicado en grupos de riesgo; la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975), etc.

Las **teorías de las emociones**, que se remontan a los orígenes de la historia de la filosofía y de la literatura, pero cuyos orígenes claramente científicos probablemente haya que buscarlos a finales del siglo XIX. Hay que señalar que después de unos brillantes inicios con Ch. Darwin, William James, Cannon y otros, el estudio de la emoción sufrió un cierto letargo hasta finales de los años ochenta, con la llegada de la investigación científica de la emoción desde la psicología cognitiva (Arnold, Izard, Frijda, Buck, Lazarus, etc.).

La **teoría de las inteligencias múltiples** de Gardner (1995), en particular por lo que se refiere a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, son un referente fundamental. La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas; la inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de sí mismo.

El concepto de **inteligencia emocional**, introducido por Salovey y Mayer (1990) y difundido por Goleman (1995), ha tenido muchos continuadores en psicología y educación, hasta llegar a constituir una Zeitgeist a la que hacemos referencia en otro apartado de este artículo.

Las recientes aportaciones de la **neurociencia** han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Así, por ejemplo, saber que las emociones activan respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración, tensión muscular, neurotransmisores; etc.) que una vez producidas son difíciles de controlar, o que una disminución en el nivel de serotonina puede provocar estados depresivos, aporta datos

valiosos para la intervención. Igualmente es interesante conocer el papel de la amígdala en las emociones; las características diferenciales de la comunicación entre el sistema límbico y la corteza cerebral en función de la dirección de la información, etc.

Las aportaciones de la **psiconeuroinmunología** indican como las emociones afectan al sistema inmunitario. Las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas lo refuerzan. Estos trabajos evidencian la relación entre las emociones y la salud.

Las investigaciones sobre el **bienestar subjectivo**, realizadas por autores com Strack, Argyle, Schwartz, Veenhoven, etc., han introducido un constructo de gran incidencia social. Conviene distinguir entre bienestar objetivo (material) y bienestar subjetivo (emocional). Si bien se analiza se llega a la conclusión de que las personas buscan el bienestar subjetivo. Todo lo que hacemos son pasos para intentar conseguirlo. Entre los factores que favorecen el bienestar subjetivo están las relaciones sociales y la familia, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional, las actividades de tiempo libre, salud, etc. Es curioso observar que las principales fuentes de bienestar subjetivo coinciden con las causas de conflicto y malestar.

Relacionado con el bienestar está el concepto de **fluir** (*flow*) o experiencia óptima, introducido por Mihaliy Csikszentmihalyi (1997). El fluir se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que lo habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de como nos gustaría que fuese la vida. La felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. No se puede comprar con dinero o con poder. No parece depender de los acontecimientos externos, sino más bien de como los interpretamos. El flujo, o la experiencia óptima, tienen mucho que ver con el concepto de «experiencias cumbre» (*peak experiences*) que utilizó Maslow (1982: 109; 1987: 205).

De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser) señalados en el informe Delors (1996), como mínimo los dos últimos contribuyen a fundamentar la educación emocional.

La fundamentación teórica de la educación emocional desemboca en la selección de contenidos del programa de intervención. Criterios a tener en cuenta en la selección de contenidos son: 1) los contenidos deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa; 2) los contenidos deben ser aplicables a todo el grupo clase; 3) deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Los *objetivos generales* de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Podemos distinguir entre un programa de formación de profesores y un programa dirigido al alumnado. Pero en general los contenidos hacen referencia a los siguientes temas.

En primer lugar se trata de dominar el **marco conceptual de las emociones**, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc. La naturaleza de la inteligencia emocional es un aspecto importante, con múltiples aplicaciones para la práctica.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autoreflexión, razón dialógica, juegos, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales como las siguientes.

Conciencia emocional, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

La **regulación de las emociones** probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

La **motivación** está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación provienen de la raíz latina *movere* (mover); igual que emoción (de *ex-movere*, mover hacia fuera). La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía se puede llegar a la *automotivación*, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Este es uno de los retos de futuro de la educación.

Las **habilidades socio-emocionales** constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entretejidas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tan-

tos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.

Las relaciones entre **emoción y bienestar subjetivo** suelen ser, de acuerdo con nuestra experiencia, de gran interés para los participantes. Esto lleva a delimitar el constructo «bienestar subjetivo» y los factores que lo favorecen o que lo dificultan. La reflexión sobre estos temas conduce a la confluencia entre bienestar y felicidad, donde el «estar sin hacer nada» no es lo propio, sino más bien implicarse en algún tipo de actividad.

El concepto de **Fluir (*flow*)**, entendido como experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1997) completa el tema sobre el bienestar. Las condiciones del flujo ofrecen un marco de sugerencias para la acción, que se pueden aplicar al cuerpo, el pensamiento, el trabajo, las relaciones sociales, etc. El reto está en aprender a fluir.

Las **aplicaciones de la educación emocional** se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.), etc. En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redunda un mayor bienestar social.

Los temas a desarrollar en un curso de educación emocional pueden tener diversos niveles de profundización en función de los destinatarios, que pueden ser estudiantes desde la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, adultos, profesionales, etc. Cuando nos referimos a la formación de formadores, deben incluirse algunos temas específicos como los siguientes.

Unas **bases teóricas** deben estar presentes, en cierta medida, en los programas de educación emocional, siempre en función de los destinatarios. Cuando se trata de un programa de formación de formadores debería incluir una revisión de síntesis de las principales teorías sobre las emociones (Darwin, W. James, Cannon, Arnold, Lazarus, etc.). Es esencial un conocimiento de la ***teoría de las inteligencias múltiples*** de Howard Gardner y de la ***inteligencia emocional***. Es importante también introducir unos conocimientos esenciales sobre el *cerebro emocional*, con especial referencia a los centros de procesamiento de las emociones y las aportaciones recientes de la neurociencia. La terapia emocional, en sus diversas formas, ha aportado solidez a la teoría y al mismo tiempo ha aportado ejercicios y estrategias que pueden ser utilizadas no solo en el modelo clínico, sino también en la educación emocional, con carácter preventivo. Dando un paso más, se deberían adquirir unos conocimientos sobre las relaciones entre emoción y salud, emoción y motivación, emoción y bienestar, etc. La evaluación es un aspecto intrínseco del programa; por tanto, hay que dar a conocer los instrumentos y estrategias para el diagnóstico de las emociones y para la evaluación de programas de educación emocional.

UN CASO PARTICULAR: LA TEORÍA DE LA INVERSIÓN

A título de ejemplo de cómo funciona la educación emocional para generar aplicaciones prácticas a partir de un marco teórico, se expone a continuación la teoría de la inversión.

Las sociedades avanzadas se caracterizan por el aumento del control social de las emociones por lo que respecta a las manifestaciones públicas, y también en el ámbito familiar. La represión social de las emociones constituye una parte esencial del «proceso de civilización» (Elias y Dunning, 1992: 83-86). Se ha creado una sociedad capaz de satisfacer todas las necesidades, en la que todo está previsto, de forma que la aparición sorprendente de algo nuevo resulta poco probable.

Como compensación del rígido control social de las emociones ha aumentado la importancia de la «emoción lúdica», en la que se piden experiencias emocionales cada vez más fuertes. Lo opuesto a la emoción es el aburrimiento. Las personas necesitan experimentar emociones que les hagan sentirse vivos. Es particularmente interesante el estudio de la relación entre la falta de estímulos y el aburrimiento juvenil en el origen de ciertos comportamientos encaminados a experimentar emociones. Un *Graffiti* decía: «No queremos un mundo en el que se nos garantiza que no vamos a morir de hambre a cambio de la certeza de que vamos a morir de aburrimiento» (Javaloy, 1996). Esto explica la proliferación de los los parques temáticos (con montañas rusas cada vez más espectaculares, como por ejemplo el Dragon Khan), la presencia de ciertos géneros cinematográficos (violencia, thrillers, sexo, catástrofes, etc.), el auge de los deportes de riesgo (puenting, parapente, rafting, rappel, barranquismo, escalada, zorbing, swooping, parakart, street luge, rap jumping, etc.), la violencia de los hooligans, la conducción temeraria, etc. En el mismo saco podríamos poner cierta prensa amarilla o sensacionalista, las revistas del corazón, los reality shows, etc.

M. J. Apter (1982, 1989, 1991, 1992) ha desarrollado una teoría explicativa de estos fenómenos a la que se conoce como teoría de la inversión. Se centra en el análisis fenomenológico de las emociones y motivaciones humanas. Para aproximarnos a esta teoría vamos a recordar algunos conceptos básicos: estados metamotivacionales, arousal sentido, tono hedónico, predominancia paratélica, fenómeno de la inversión, marcos protectores *reframing*.

Se distinguen dos **estados metamotivacionales** básicos: télicos y paratélicos. Los **télicos** vienen representados por la actividad profesional; por tanto se caracterizan por lo serio, tienen una finalidad, se orientan a una meta, suponen una acción instrumental y se rigen por el principio de realidad. En contraposición, los **paratélicos** son lúdicos; la atención se centra en la acción misma como disfrute del presente; es un comportamiento espontáneo con motivación intrínseca; son ejemplos la mayoría de actividades del tiempo libre (mirar la televisión, escuchar música, bailar, ir al cine, jugar, practicar algún deporte, chatear, etc.). En conjunto, los estados metamotivacionales son estados mentales básicos transitorios que subyacen a una motivación específica.

En un momento dado se puede pasar de lo télico a lo paratélico por distintas razones. Por ejemplo, una persona va a comprar material de oficina como actividad profesional. Allí se encuentra con una revista que le llama la atención y empieza a hojearla. Ha pasado de lo télico a lo paratélico.

El **arousal sentido** hace referencia al grado en que una persona se siente excitada en un momento dado. Una persona se puede sentir calmada, relajada, tranquila, o por el contrario se puede sentir excitada, ansiosa, estresada, etc. Entre los dos extremos hay una amplia posibilidad de grados y matices.

Emociones diferentes según estado metamotivacional y nivel de arousal		
Estado metamotivacional	Nivel de arousal	
	Bajo	Alto
Télico	Tranquilidad, Relajación, Bienestar	Ansiedad Estrés Miedo
Paratélico	Aburrimiento (tono hedónico bajo)	Excitación Placer, Bienestar (tono hedónico alto)

El nivel de arousal sentido suscita emociones diferentes según el estado metamotivacional en que se encuentra. En el estado paratélico, un alto arousal produce placer; es decir, **tono hedónico alto**; mientras que un bajo arousal produce aburrimiento (**tono hedónico bajo**), y por tanto displacer. Mientras que en el estado télico, un alto arousal provoca ansiedad (displacer) y un bajo arousal produce relajación. Esto es el **fenómeno de la inversión** que caracteriza esta teoría.

El concepto de **marcos protectores** significa que en los estados paratélicos se ha producido un *reframing* o reenmarque de la situación que protege de los riesgos auténticos. De esta forma, las emociones negativas (miedo, ansiedad, ira) en el estado paratélico se viven como placenteras. Esto explica que se puede disfrutar de una película de terror sentado cómodamente en la butaca, disfrutar en una montaña rusa, gozar cayendo en paracaídas o puenting si se está bien equipado, etc.

Un individuo puede tener una **predominancia télica o paratélica**. La Escala de Dominancia Télica de Murgatroyd et al. (1978) mide el estado metamotivacional que predomina en un individuo. Se ha comprobado que las personas con predominancia paratélica prefieren niveles altos de arousal sentido y como consecuencia es más probable que se expongan a situaciones de riesgo. Como consecuencia pueden elegir profesiones que comportan riesgo (bomberos, paracaidistas, comandos especiales del ejército, etc.), buscan emociones fuertes en deportes y espectáculos, practican deportes de riesgo, etc. Pero lo que es más peligroso: pueden buscar sensaciones excitantes realizando actos antisociales (conducción temeraria, violencia, vandalismo, delincuencia, consumo de drogas, etc.).

Se puede comprobar como en la medida en que avanza la edad se tiende a pasar de una predominancia paratélica a una télica. Los comportamientos excitantes y arriesgados son más propios de jóvenes y adolescentes que no de personas mayores.

La personalidad con predominancia conlleva el riesgo de la **violencia lúdica**. La violencia lúdica tiene una larga historia poco estudiada. Recordemos el disfrute de los espectadores ante las luchas de gladiadores, los torneos medievales, el boxeo, la violencia en el cine, etc. Se ha comprobado como enfrentamientos entre jóvenes (hooligans) y la policía tenían como objetivo experimentar sensaciones fuertes (Gabler, 1984; Javaloy, 1996).

Brown (1991) ha propuesto la teoría de la «manipulación del tono hedónico», que ha llevado a la elaboración de un «modelo de adicciones», según el cual la violencia lúdica puede ser una forma de adicción, como las drogas o el juego. A partir de esta teoría y de la teoría de la inversión, Kerr (1994) concluye que el hincha fanático se caracteriza por la adicción a la violencia. En periodos de inactividad forzosa se produce el «síndrome de abstinencia», durante el cual se experimenta estados disfóricos de humor, como inquietud, depresión o irritabilidad. Con estos datos no es difícil entrever lo que puede ser un grave riesgo para la sociedad si no se consigue canalizar de forma apropiada.

A partir de este marco teórico se propone un programa de intervención de acuerdo con los siguientes pasos: 1) cese de la actividad violenta y búsqueda de actividades recompensantes alternativas que no sean de tipo antisocial y proporcionen un arousal elevado; 2) manipulación del tono hedónico a través de la participación en una actividad alternativa que pueda resultar más eficaz; 3) lograr una mayor tolerancia de los estados de humor disfóricos; 4) mejorar la calidad de vida; 5) intervención sobre el contexto (compañeros, familia, sociedad).

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

Con lo que llevamos expuesto hemos querido justificar la importancia y la necesidad de la educación emocional para atender a las necesidades sociales del siglo XXI. De esto se deriva el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional (Álvarez, 2001). Pero estos programas tienen unas características propias que los distinguen claramente de los programas cognitivos, lo cual tiene implicaciones metodológicas para la evaluación de programas. La dificultad en evaluar las emociones y los efectos de estos programas implica que no se dispone de modelos de evaluación plenamente satisfactorios para aplicarlos a la educación emocional. Por lo tanto se requiere mayor inestigación metodológica para aplicarla a este campo. Las tendencias apuntan hacia una complementariedad metodológica que aporte evidencias cuantitativas y cualitativas. Pero los tests estandarizados son insensibles habitualmente a los cambios producidos por el programa; lo cual implica utilizar estrategias basadas en la observación, entrevistas, análisis de documentos, etc., con el riesgo de la subjetividad. Una posibilidad está en la evaluación de 360º, pero se requiere más evidencia sobre la viabilidad de aplicar esta estrategia a la educación. En resumen, se requieren estrategias, metodologías, técnicas e instrumentos apropiados para la evaluación en educación emocional. Con este propósito se creó el GROP.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL GROP

El GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, se fundó en 1997 con objeto de investigar sobre orientación psicopedagógica en general y sobre la educación emocional en particular. Remotamente, la educación emocional se había estado gestando desde 1993. El GROP está formado por una comisión permanente (Manuel Álvarez, Rafael Bisquerra, Francesc Martínez, Isabel Paula,

Núria Pérez) y por el grupo plenario (Cris Bolívar, Montse Cuadrado, Manel Güell, Oriol Güell, Elia López, Josep Muñoz, Meritxell Obiols, Agnés Renom, Montse Talavera, etc.) al cual se añade el «grupo de Lleida» con Gemma Filella, María José Agulló, Ana Soldevila, etc. En conjunto hay profesores de infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos y formación en la empresa. El planteamiento general de la linea de trabajo centrada en la educación emocional puede esquematizarse en los siguientes términos.

Objetivos

1. Elaborar un **marco teórico,** en revisión permanente, para la educación emocional.
2. **Identificar las competencias emocionales** básicas para la vida en la sociedad actual.
3. **Secuenciar** la adquisición de competencias emocionales a lo largo del curriculum.
4. **Formar al profesorado** en educación emocional, a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos.
5. Crear **materiales curriculares** para apoyar la práctica de la educación emocional por parte del profesorado.
6. Crear **instrumentos de evaluación y diagnóstico** para la educación emocional.
7. **Diseñar, aplicar y evaluar programas** de educación emocional para el ciclo vital.
8. Perfilar las **estrategias** más idóneas **para la implantación de programas** de educación emocional en los diversos niveles educativos y contextos de intervención (educación formal y no formal, medios comunitarios, organizaciones). Estas estrategias pueden ser a nivel de centro, pero también respecto de la Administración pública y de la sociedad.
9. Fomentar la **cristalización del cambio** con objeto de garantizar la continuidad de los programas y a ser posible su institucionalización (inclusión en el PCC).
10. Fomentar la **optimización permanente** de los programas a través de comunidades de aprendizaje.

Como resultado de esta línea de investigación, El GROP ha publicado diversos trabajos sobre la fundamentación de la educación emocional (GROP, 1998b; Bisquerra, 2000); el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional (Álvarez y otros, 2001); la elaboración de materiales y actividades para la práctica de la educación emocional (GROP, 1999; Güell y Muñoz, 2003; López Cassà, 2003; Pascual y Cuadrado, 2001; Renom, 2003); las competencias sociales (Paula, 2000), etc. En el aspecto metodológico de intervención se siguen las directrices fundamentales del modelo de programas y del modelo de consulta (Bisquerra, 1996). Algunos trabajos empíricos sobre diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional están en curso de realización o inéditos (Bisquerra, 2002). Es de esperar que la literatura que va saliendo sobre este tema, muchas veces de carácter divulgador, vaya acompa-

ñada de artículos científicos que aporten evidencia del impacto de la educación emocional y que iluminen el camino a seguir de cara a una mejor convivencia y bienestar personal y social.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional.* Barcelona: Ciss-Praxis.

American Dialect Society (1995). Words of the year. http://americandialect.org/woty, http://americandialect.org/excite/collections/adsl/011272.shtml.)

Apter, M. J. (1982). *The experience of motivation: The theory of psychological reversals*. Londres: Academic Press.

Apter, M. J. (1989). R*eversal theory: motivation, emotion and personality*. Londres: Routledge.

Apter, M. J. (1991). A structural phenomenology of play. En J. H. Kery y M. J. Apter (eds.), *Adult play: a reversal theory approach* (pp. 13-29). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

Apter, M. J. (1992). *The dangerous edge*. Nueva York: Free Press.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual.* Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363-387). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Bechara, A., Tranel, D., Damasio, A. R. (2000). Poor Judgement in Spite of High Intellect: Neurological Evidence for Emotional Intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 192-214). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional: el desarrollo de competencias emocionales en la ESO*. Investigación para el concurso de catedrático de universidad. Barcelona: Universidad de Barcelona (inédito).

Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Hay/McBer. (1999). *Emotional Competence Inventory*. Boston: Hay Group.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 343-362). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32,* 513-531.

Bronfenbrenner, V. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.

Brown, R. I. F. (1991). Gaming, gambling and other addictive play (pp. 101-118). En J. H. Kerr y M. J. apter (Eds.) *Adult play*. Amsterdam: Swets and Zillinger.

Brown, R. I. F. (1991). *Mood management, self states as goals and addiction models of criminal behaviour*. Paper a la British Psychological Society Division of Criminal and Legal Psychology, Department of Psychology, Rampton Hospital Conference, Addicted to Crime, Nottingham.

Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primaria*. Vic: Eumo.

Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.

Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B., & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist, 48,* 1013-1022.

Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence. (1994). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. In R.J. Haggerty, L.R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 268-316). Nueva York: Cambridge University Press.

Coombs-Richardson, R. (1999). *Connecting with Others. Lessons for Teaching Social and Emotional Competence*. Nueva York: Research Press Pub.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Dalgleish, T., y Power, M. (Eds.). (1999). *Handbook of cognition and emotion*. Nueva York: Wiley.

Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 989-1015.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.

Denham, S. A. (1999). *Emotional development in young children*. Nueva York: Guilford.

Doll, B., & Lyon, M.A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental hearth services in schools. *School Psychology Review, 27*, 348-363.

Dryfoos, J.G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. In R.P. Weissberg, T.P. Gullota, R.L., Hampton, B.A. Ryan, & G.R. Adams. (Eds.), *Hearthy childen 2010: Enchancing children's wellnes* (pp. 17-46). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Durlak, J. A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 17*, 5-18.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20, 1, 7-43.

Ekman, P., Friesen, W. V., y Ellsworth, P. (1982). Research Foundations. En P. Ekman (Ed.). *Emotion in Human Face*. Nueva York: Cambridge University Press.

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nueva York: Harmony Books.

Elias, M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).

Elias, N., y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE.

Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westpoint, CT: Praeger.

Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., y Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development, 70*, 432-442.

Fernández Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Fernandez Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fraser, S. (1995). *The Bell Curve Wars*. Nueva York: Free Press.

Frijda, N.H. (1994). Emotions arre functional, most of the time. En P. Ekman y R. Davidson (eds), *The nature of emotion*. Oxford: Oxford University Press.

Gabler, H. (1984). On the problem of soccer spectators aggressions. Paper en el Olympic Scientific Congress, Eugene, Or., USA.

Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., y otros (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Generalitat de Catalunya (2000). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time, 146* (2 de octubre), 60-68.

Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.L., y Klein, P. (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ.* Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996;150 edición 1997).

Goleman, D. (1999a). *La Inteligencia emocional en la empresa.* Barcelona: Vergara.

Goleman, D. (1999b). *La práctica de la inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.

Gómez, Mª J. (2002). *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.

Gómez Chacón, I. (2000). *Matemática emocional*. Madrid: Narcea.

Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Greenberg, M.T., Kushe, C.A., Cook, E.T., & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.

GROP (1998a). La orientación para la prevención y el desarrollo humano. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 281-298). Barcelona: Praxis.

GROP (1998b). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-144/43). Barcelona: Praxis.

GROP (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/27-330/59). Barcelona: Praxis.

Güell Barceló, M,. y Muñoz Redon, J. (2000), *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.

Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.

Harre, R. (Ed.). (1986). *The social construction of emotions*. Oxford, R. U.: Blackwell.

Hawkins, J.D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. In R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, R.L. Hampton, B.A. Ryan, & G.R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enchancing children's wellnes* (pp. 278-305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hedlund, J., y Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 136-167). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Herrnstein, R. J., y Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class in American life.* Nueva York: Free Press.

Hurrelmann, K., (1997). Prevención en la adolescencia. En G. Buela-Casal, L. Fernández-Ríos, L., y T. J. Carrasco, *Psicología preventiva* (pp. 105-116). Madrid: Pirámide.

Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Nueva York: Plenum Press.

INCANOP (1997). *La formació al segle XXI: les competències clau*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-INCANOP.

Javaloy, F. (1996). Hinchas violentos y excitación emocional. *Revista de psicología del deporte*, 9-10, 93-102.

Javaloy, F. (1996). La eterna búsqueda de la felicidad. *La Vanguardia. Ciencia y Vida*, 36 (6 de enero), 10-13.

Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist, 48,* 117-126.

Jessor, R., & Jessor, S.L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth.* Nueva York: Academic Press.

Kerr, J. H. (1994). *Understanding soccer hooliganism*. Buckingham: Open University Press.

Lazarus, R. S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist, 46,* 352-367.

Lazarus, R. S. (1991b). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.

Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: gestión 2000.

López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

Maslow, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós. (V.O. de 1968: *Towards a Psychology of Being*. Litton Educational Pub.).

Mattews, G. (Ed.). (1997). *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Amsterdam: Elsevier.

Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 29, 6.

Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assesment, 54,* 772-781.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000b). Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (2000), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-421). Nueva York. Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000a). Emotional Intelligence as Zeigeist, as Personality, and as Mental Ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17,* 433-442.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

Mayer, J.D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mazariegos, A., Sopena, Q., Cervera, M., Cruells, E., y Rubio, F. (1998). *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional*. Barcelona: FORCEM.

McCrae, R. R. (2000). Emotional Intelligence from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 263-277). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

McDougall, W. (1926). *An introduction to Social Psychology*. Boston: Luce.

Mowrer, O. H. (1960). *Learning and behavior*. Nueva York: John Wiley.

Murgatroyd, S., et al. (1978)The development of the Telic Dominance Scale. *Journal of Personality Assessment, 42*, 519-28.

Noguera, J., Asensio, J. M., Bisquerra, R., Riera, M. A., Riera, V., Valls, E. (2002). Competències bàsiques. Conferència Nacional d'Educació, *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

Oatley, K., y Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and emotion, 1*, 29-50.

Pascual, V., y Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Ciss-Praxis.

Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.

Paula Pérez, I., y Garanto, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.

Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International, 47* (01), 2030A (University Microfilms No. AAC 8605928).

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.

Plutchik, R. (1980a). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper & Row.

Prieto Sánchez, M. D., y Ferrándiz García, C. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.

Russell, J. A. (1991). Culture and categorization of emotion. *Psychological Bulletin, 110*, 426-450.

Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle, Toronto, Berna, Göttingen: Hogrefe & Huber Pub.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.

Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (vol. 36, pp. 115-

182). Lincoln: University of Nebraska Press. Reproducido en P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
Saarni, C., Mumme, D. L., Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication, and understanding. En W. Damon y Eisenberg, N. (Eds.). (1998). *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (50 ed.) (pp. 237-310). Nueva York: Wiley & Sons.
Salmurri, F., y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
Salovey, P., y Mayer, J. D. (1999). Current directions in emotional intelligence research. (En prensa).
Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
Salvador, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional*. Málaga: Aljibe.
Sastre, G., y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.* Barcelona: Gedisa.
Scales, P.C., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
Scharfe, E. (2000). Development of Emotional Expression, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 244-262). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
Segura, M., Arcas, M., Mesa, J. (1998). *Programa de competencia social*. Tenerife: Gobierno de Canarias. (Video)
Segura, M., Expósito, J. R., y Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle.* Barcelona: Departament d´Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
Sells, C.W., & Blum, W.R. (1996). Current trends in adolescent health. In R.J. DiClemente, W.B. Hansen, & L.E. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behavior* (pp. 5-34). Nueva York: Plenum Press.
Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
Shutte, N., Malouff, J., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a mesure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
Steiner, C., y Perry, P. (2002). *La educación emocional*. Madrid: Punto de Lectura.
Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Nueva York. Cambridge University Press.

Taylor, G. J., Bagby, R. M., y Parker, J. D. A. (1997). *Dissorders of affect regulation*. Cambridge, R. U.: Cambridge University Press.

Tomkins, S. S. (1984). Affect theroy. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.). *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Topping, K., Bremmer, W., y Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 28-39). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Topping, K., Holmes, E. A., y Bemner, W. (2000). The Effectiveness of School-Based Programs for the Promotion of Social Competence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 411-432). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Walker, Z., y Towsend, J. (1998). Promoting adolescent mental health in primary care: a review of the literature. *Journal of Adolescence, 21*, 621-634.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.

Weissberg, R. P., & Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. I.E. Sigel & K.A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877-954). Nueva York: John Wiley & Sons.

Weissberg, R. P., Caplan, M. Z, & Sivo, P.J. (1989). A new conceptual framework for establishing scool-based social competence promotion programs. In L.A. Bond & B.E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 255-296). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. En K. Minke y G. Bear (Eds.), *Preventing school problems-promoting school success: Stragtegies and program that work* (pp. 71-100). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (NASP).

Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 3-27). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.